امین خندقی، مقصود؛ محمدزاده قصر، اعظم (۱۳۹۸). رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها در برنامه درسی آموزش عالی.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۹(۱)، ۱۲۹-۱۱۳.
DOI: 10.22067/fedu.v9i1.71686

رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها در برنامه درسی آموزش عالی

مقصود امین خندقی[۱]، اعظم محمدزاده قصر[۲]

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۱۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رویکردهای مختلف نسبت به تدریس نظریه‌ها می باشد. یافته های به دست آمده از توصیف، تحلیل و نقد نظریه ها حاکی از آن است که چهار رویکرد مختلف در تدریس نظریه ها وجود دارد که عبارتند از: رویکرد مواجهه تاریخی، رویکرد درون پارادایمی، رویکرد مضمونی از منظر نظریه‌های مختلف، و رویکرد تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌های مختلف. علاوه براین، هدف یادگیری، سازماندهی محتوای تدریس، ارائه مثال و تحلیل نقاط قوت و ضعف هر یک از رویکردهای چهارگانه مطرح شده است. انتظار می‌رود شناسایی و بکارگیری شیوه مناسب در تدریس نظریه‌ها موجبات فهم عمیق و انتقادی نظریه‌های موجود از یک‌سو و زمینه‌سازی برای تولید نظریه‌های جدید از سویی دیگر و به طورکلی شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای در آموزش عالی را فراهم سازد.

واژه‌های کلیدی: گفتمان نظریه‌ای، نظریه‌پردازی، پارادایم، آموزش عالی، تدریس نظریه، برنامه‌درسی.

---

۱. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، aminkhandaghi@um.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، azam_mohamadzade@yahoo.com

مقدمه

نظریه‌پردازی در آموزش عالی از بایسته‌های حیاتی جوامع انسانی است و با روی آوردن به این توانمندی می‌توان انتظار تحول در علوم انسانی و بومی‌سازی علوم را تحقق بخشید. امروزه نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی به عنوان ابزاری ضروری جهت یافتن راه‌حل‌هایی درخور و کارآمد برای مسائل یا معماهای حیات بشری بر همه آشکار شده است. تولید علم و گریز از تفسیر و توضیح صرف دستاوردهای پیشین، دیگر نه می‌تواند اذهان و اندیشه‌های پژوهشگران را اشباع نماید و نه گره‌های روزآمد و بی پیشینه را بگشاید. از این رو، همگان نسبت به اهمیت تأمل و تعمیق در پدیده‌ها و ارائه نظریه‌هایی که بتواند معضلات پیش‌آمده را باز نماید، آگاهند (Vasei, 2010). در واقع، تحولات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی هنگامی رخ می‌دهد که عناصر گفتمانی موجود به صورت جدید و در عین حال منطقی با یکدیگر مفصل‌بندی شوند و نظریه‌های جدیدی را شکل دهند (Maggie, 1999, p. 33). احیای نظریه‌پردازی نتیجه از بین رفتن اجماع در مورد مفاهیمی مانند سیاست، سنت و فرهنگ است، نظریه‌پردازی محدود به روشنفکران دانشگاهی نیست، بلکه به منزله یک کلیت وارد حوزه جامعه شده است. احیای نظریه‌پردازی در واقع واکنشی بازتابی به تحول الگوهای فرهنگی در جامعه می باشد (Elbrou, 2001, p. 173). به طور کلی نظریه‌پردازی نوعی خط‌مشی است که متأثر از گفتمان‌های مختلف سعی در هدایت سازمان‌یافته علم به سوی بهره‌برداری از آن در جامعه دارد (Jamshidi et al, 2015, p. 462).

هدف اصلی علم دستیابی به روایت‌هایی هرچه صادق‌تر از واقعیت است که این روایت‌ها در قالب نظریه‌های علمی ارائه می‌شوند (Samadi, 2012). ابتدا نظریه خلق می‌شود، سپس دانش حاصل می‌شود (Marakas, 1999, cited from Baharifar, & Danayefard, 2006, p. 85) . بر این اساس می‌توان گفت نظریه محمل خلق دانش است و بیشتر پژوهشگران و اندیشمندان هدف اصلی علم را تبیین پدیده‌ها و یا دست یابی به نظریه می‌دانند (Hooman, 2012). نظریه، در یک تعریف کلی، مجموعه ای از گزاره های در هم تنیده (تعاریف، اصول، فرض ها، پیش‌فرض‌ها، اصول موضوعه و قوانین و قضایا) است که به وقایع و رویدادهای پیرامون یک پدیده، معنا و کاربرد می بخشد (Beauchamp, 1981, 58). در علوم انسانی، کارکرد یک نظریه، تبیین چرایی و علل وقوع یک رویداد و پدیده و ارتباط آن با سایر رویدادها و پدیده ها و نیز تبیین نقش انسان در این روابط می باشد. بر این اساس، مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی در علوم انسانی گامی اساسی در روند استدلالی کردن از یک‌سو و ساختن انسان از سوی دیگر است (Mozaffar, 2004, Jamshidi et al, 2016, p. 456).

یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی در آموزش عالی که بیشتر نظریه‌پردازان این حوزه به آن

اشاره نموده‌اند، تدریس است. تدریس اثربخش یکی از مهم‌ترین عواملی است که درنهایت منجر به یادگیری بهتر فراگیران می‌شود (Hattie, 2009, Marzano, 2003, Sammons, Hillman, Mortimore, 1995, Tyler, 1969). در فرآیند تدریس و اجرای برنامه درسی در برخورد با نظریه‌ها و نظریه‌پردازی در عرصه علم دو نوع گفتمان را می‌توان از هم تفکیک نمود که عبارت‌اند از: گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور و گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور.

گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور به فضاها و موقعیت‌هایی در محافل دانشگاهی اشاره دارد که در آن افراد بر مبنای تجزیه‌وتحلیل، به بررسی و بازخوانی نظریه‌های موجود می‌پردازند. از آنجا که این نوع گفتمان‌ها بر اساس نظریه‌های تولید شده توسط نظریه‌پردازان و محصول و نتیجه کار آن‌ها شکل می‌گیرد، می‌توان از آن با عنوان گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور نام برد. علاوه بر گفتمان نظریه‌ای نتیجه‌ای، در نتیجه تعمق در نظریه‌های موجود و مسائل حوزه خاصی از دانش بشری، نظریه‌های جدید تولید می‌شوند.

در فرآیند تعمق و نقادی در نظریه‌های موجود و مسائل حوزه خاصی از دانش بشری، نظریه‌های جدید تولید می‌شوند. در این فرایند، فقط بازخوانی نتایج و تولیدات نظریه‌ای موجود موردنظر نیست، بلکه خلق نظریه‌های جدید که می‌توان از آن با عنوان گفتمان نظریه‌ای فرآیندی نام برد، مدنظر می‌باشد (Amin Khandaghi, 2012). تولید نظریه و نظریه‌پردازی، نوعی خلاقیت است که در گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی شکل می‌گیرد. هک نوعی از گفتمان نظریه‌ای فرآیندی را، نظریه‌پردازی از تجارب زیسته[1] می‌نامد. او معتقد است مطالعه موضوع های متفاوت در زمینه ادراکات و تجارب مختلف در یک فضای گفتمانی در فرایند تدریس و با رعایت اصول و معیارهای نظریه‌پردازی می‌تواند منجر به تولید نظریه جدید شود (Hook, 1994, p. 70). هک نظریه‌پردازی از تجارب زیسته را در نظریه فمینیستی خود چنین بیان می‌کند: «فمینیسم برای من از تلاش‌هایم برای درک تجارب زندگی روزمره و مداخله انتقادی در زندگی خودم و دیگران حاصل شد. این همان چیزی است که برای من تحول فمینیستی را امکان‌پذیر ساخت.» (Hook, 1994, p. 71).

فارغ از نقدهای فراوانی که به نظریه فمینیستی می‌توان وارده شده است، مفهوم هک از نظریه‌پردازی دقیقا همان چیزی است که در گفتمان نظریه‌ای فرآیندی باید به سمت آن حرکت کرد، یعنی همچنان که یادگیرندگان از تجارب زیسته خود نظریه‌سازی می‌کنند، امکان ایجاد تغییر را درک خواهند کرد (Hook, 1994). استادان و دانشجویان در فرآیند چنین گفتمانی، لازم است قادر باشند آموزش را در چهارچوبی انتقادی قرار دهند تا بتوانند تجربیات خود را از منظر نظریه‌های تربیتی نظاره نمایند و نظریه‌های جدید را

1. Lived Experience

شکل دهند. در چنین فضای گفتمانی برای شکل‌گیری نظریه جدید، دانشجو باید بتواند تجارب خود را «در پرانتز[1]» نگه دارد یا به عبارت دیگر آن‌ها را در پرانتز گذاشته و در حالی که در بحث و تعامل با صاحب‌نظران دیگر هست، فرصتی برای دیدن ادراک یا تفکر تحلیلی دیگران فراهم آورد. این مرحله، مرحله‌ای است که فریره آن را درگیر شدن در یک «تعلیم و تربیت ناآرام[2]» می‌نامد. در واقع، این مرحله نقطه عطفی در شکل-گیری گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیند محور تلقی می‌شود. در این مرحله، دانشجو قادر خواهد بود در قلمرو فکری و ذهنی فردی دیگر رسوخ کند و چشم‌انداز جدیدی را ملاحظه نماید و به واسطه این چشم‌انداز، تحلیل‌های مختلف و دست‌یابی به یک انسجام درونی، نظریه جدید به وجود آید (Koetting & Combs, 2001, p. 141). نظریه‌ها علاوه بر اینکه به صورت نظریه‌های رسمی در تولید علم و گسترش مرزهای دانش نقش مهم و اساسی ایفا می‌کنند، به صورت غیررسمی و شخصی نیز نقش مهمی در زندگی دارند؛ انسان به صورت آگاهانه و ناآگاهانه، درون نظریه‌ها زندگی می‌کند، چرا که نظریه‌ها به تجربه‌های گسسته و بی‌نظم ما از جهان نظم می‌دهند و قابل‌فهم می‌شوند. نظریه‌ها همچنین قدرت تحلیل و درک عمیق پدیده‌ها و روابط بین آنها را ایجاد می‌کنند (Amin Khandaghi, 2012).

چنانکه بیان شد، بسته به اینکه در فرآیند تدریس و اجرای برنامه‌درسی غایت گفتمان چه باشد، نظریه‌پردازی و تولید نظریه جدید یا تحلیل و فهم نظریه‌های موجود، دو نوع گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور و نتیجه محور در محافل دانشگاهی شکل می‌گیرد. امکان‌پذیر شدن نظریه‌پردازی و تولید نظریه جدید (گسترش مرزهای دانش) در گرو شناخت دقیق نظریه‌های موجود است. در باب رابطه تقدم- تاخر گفتمان-های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور، جازینی[3] (۲۰۰۱) اذعان می‌دارد که هیچ تجزیه تحلیلی بدون نظریه و چارچوب نظری قابل دفاع نیست و نظریه‌ها فقط نتیجه نیستند بلکه پیش‌شرط تحقق یافتن دانش یا گسترش مرزهای دانش هستند. نظریه‌پردازی مقدمه تولید علم محسوب می‌شود و زمینه‌های تولید علم به عنوان یکی از کارکردهای اصلی آموزش عالی در نظر گرفته شده است (Vasei, 2010)؛ بنابراین نحوه مواجه با نظریه‌های موجود و درک عمیق آن‌ها لازمه تحقق گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی در تدریس است. از این‌رو کارکرد اصلی و ویژه در حوزه آموزش و پژوهش دانشگاه را می‌توان در ارائه نظریه‌ها و تدریس نظریه‌ها برشمرد.

آنچه در آموزش عالی در جریان است، جزمی‌نگری در نظریه‌های علوم انسانی، به جای نظریه‌پردازی

1. At bay
2. Unquiet Pedagogy
3. Guzzini

و شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای و تولید نظریه‌هاست (Mohsenpour, 2004, Lotfabadi, 2003, p. 10). نظر به اهمیت گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی، شاهد محجور ماندن این گفتمان‌ها در آموزش عالی هستیم. با توجه به اینکه یکی از کارکردهای اساسی آموزش عالی نظریه‌پردازی است، اما این نهاد فضای مناسبی را برای ارائه نظریه های جدید و گفتگوی قاعده‌مند فراهم ننموده است و بجای اینکه سیستم تولیدکننده نظریه-های علمی از طریق گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی باشد، تنها حالت مصرف‌گرایی علمی را دارد (Vasei, 2010). به عبارت دیگر، ساختار آموزش عالی کشور به طور واقعی و ماهوی معطوف به نظریه‌پردازی نیست و بیشتر فعالیت‌های علمی و پژوهشی این حوزه علمی معطوف به بازآزمایی و بازخوانی نظریه‌های موجود است. موانع متعددی به عنوان دلایل غفلت در گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور مطرح شده است که عبارت‌اند از: کهنه‌اندیشی و جزمی‌نگری به جای تلاش برای نوآوری و آفرینش دانش بومی از سوی متخصصان، مقاومت آن‌ها در برابر تلاش‌های دیگران برای تولید دانش، ناتوانی در اصلاح و انطباق دلالت نظریه با واقعیت‌ها و ناتوانی در تلفیق نظریه با عمل (Fahim Kalam & Mohseni, 2010, Mohsenpour, 2004) و کاهش روزافزون ارزش نظریه (Lizardo, 2012, p. 2)، علاوه بر عوامل یادشده، آنچه به طور وسیعی بر عدم تحقق گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور تاثیر گذاشته، فقدان روش صحیح بازخوانی نظریه‌ها یا به عبارت دیگر فقدان چارچوب تدریس نظریه‌هاست.

پیش‌تر اشاره شد که بیشتر فعالیت‌های علمی پژوهشی حوزه علمی، معطوف به بازآزمایی و بازخوانی نظریه‌های موجود است، اما شواهد نشان می‌دهد که گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور رایج در محافل دانشگاهی نیز مورد غفلت واقع شده است؛ زیرا بیشتر دانشجویان از گفتمان نظریه‌ها در کلاس‌های درس می هراسند (Koetting & Combs, 2001, p. 142) و چنین احساس می‌کنند که وارد یک دنیای کاملا علمی و دور از عمل شده‌اند. ترس از نظریه معمولاً به واسطه تجارب ناراحت‌کننده و ناکامی نشان داده می‌شود، چنین حالتی را «عامل مخل دانش نظریه‌ای» می نامند (Koetting & Combs, 2001, p. 14). از نظر دانشجویان، هدف ها در چنین دوره‌هایی بیش از حد متعالی است و آن‌ها انتظارات غیرعملی و یک مفهوم آرمانی از واقعیت کلاس درس دارند، دانشجویان از زبان نظریه ناآگاهند، بطوریکه زبان نظریه را زبان فنی و شامل اصطلاحات سنگین و نوشته‌های نامفهوم می‌دانند؛ زمانی‌که زبان جدید نتواند یک معنای شخصی برای دانشجویان ایجاد و حس مشترکی را در آنان به وجود آورد، آن‌ها خود را با این زبان درگیر نمی‌کنند (cited from Koetting & Combs, 2001, p. 14)

علاوه بر ذکر موارد بالا که نشانه‌های غفلت از گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور را در ابهامات و ترس دانشجویان از نظریه‌ها بیان کرد، وضعیت بیشتر دوره‌های آموزشی نشان می‌دهد که این دوره‌ها از شرایط

لازم برای آماده‌سازی دانشجویان جهت تفکر نظری برخوردار نیستند و مدل مفهومی جهت درک و کاربرد این نوع گفتمان‌ها نیز وجود ندارد (Koetting & Combs, 2001, p. 143). همچنین واقعیت موجود نشان می‌دهد که این گفتمان‌ها از سوی استادان، متخصصان تعلیم و تربیت و پژوهشگران محجور مانده است، به نحوی که استادان در محافل دانشگاهی فارغ از روش‌های ساختارمند و منظم برای تدریس نظریه‌ها به تدریس نظریه‌ها می‌پردازند. علاوه بر این، نیازی به نظریه‌پردازی و نوآوری در حوزه تدریس نمی‌بینند و در برابر اندیشه‌های اصیل برای آفرینش علمی به روش‌های گوناگون مقاومت می‌کنند. با وجود چنین دیدگاه‌هایی دست‌یابی به اندیشه‌های نو و راهکارهای مؤثر برای نوآوری آموزشی و تربیتی از طریق پژوهش‌های اصیل علمی حاصل نمی‌شود (Lotfabadi, 2003, p. 10). استادان با این تصور که دروس مربوط به نظریه‌ها، جزء دروس عملی نیستند و دروس کاملاً حفظی هستند، دانشجویان بیشتری را در مکان محدود و زمان اندک آموزش می‌دهند (Lizardo, 2012, p. 2). این در حالی است که درک عمیق نظریه‌ها نیازمند زمان و توجه بیشتر از سوی استاد است. همچنین برخی استادان باورشان این است که کلاس درس نظریه، بیش از حد از زندگی تجربی دور شده است. از این‌رو، هدف های از قبل تدوین شده را دست‌نیافتنی و تحقق رفتاری آن را امکان‌ناپذیر می‌دانند. در نتیجه چنین تصورات و پیامدهایی از تفکرات استادان، دانشجویان احساس ناکامی در یادگیری می‌کنند و گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرایندمحور تحقق نمی‌یابد.

با نگاهی جامع و عمیق می‌توان یکی از عوامل اساسی مطرح در عدم شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور را در فقدان طرح رویکردهای مختلف برای تدریس نظریه‌ها بررسی نمود. اگر استاد بر انواع رویکردهای تدریس نظریه‌ها و چارچوب ارائه نظریه‌ها مسلط باشد و بتواند به طور کارآمدی به تدریس نظریه‌ها بپردازد، همزمان بر ابهامات و ترس دانشجویان از نظریه‌ها و تصورات نادرست خود فائق می‌آید و به خوبی شرایط بازخوانی نظریه‌ها و گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور را فراهم می‌آورد. بنابراین، در این نوشتار بر این موضع تاکید می شود که بسیاری از موانع شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور، در نتیجه فقدان رویکردهای دقیق برای ارائه و تدریس نظریه‌ها به وجود آمده است. لذا، هدف این پژوهش، بررسی رویکردهای مختلف نسبت به تدریس نظریه‌ها و تحلیل نقاط قوت و ضعف هر یک از رویکردهای چهارگانه می باشد.

متخصصان آموزش عالی باید به جای برخورد منفعلانه در برابر بحران‌ها و موانع ایجاد گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرایند محور، برخورد فعال داشته و به پیش‌بینی فرصت‌ها بپردازند. درک گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور و به دنبال آن زمینه‌سازی برای ظهور گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور در نظام آموزشی

در گرو داشتن یک سامانه مفهومی و نظری مناسب از تدریس نظریه‌ها ممکن است. به عبارت دیگر، سامانه مفهومی از رویکردهای مختلف به تدریس نظریه‌ها، نقش کلیدی در شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای ایفا می کند. شناسایی رویکردهای مختلف به تدریس نظریه‌ها می‌تواند زمینه فهم عمیق و انتقادی از نظریه‌های موجود، نهادینه‌سازی آموزش نظریه و درک جایگاه دروس نظری و سرانجام تولید نظریه‌های جدید با ساختار منسجم‌تر و منابع نظری روشن‌تر که در مرز گستری علم به طور واقعی نقش ایفا می‌کنند را فراهم آورد. از این رو، زمینه‌سازی برای تولید نظریه‌های جدید و نظریه‌پردازی را می‌توان به عنوان مهمترین پیامد در ارائه چارچوبی برای تدریس نظریه‌ها در نظر گرفت. به منظور درک نظریه‌های موجود، بررسی رویکردهای تدریس نظریه‌ها ضرورت می‌یابد. از آنجا که نظریه‌ها جزء دانش‌های مفهومی (سخت) قرار می‌گیرند و برخلاف دانش‌های رویه‌ای که با چگونگی ساخت و تولید پدیده‌ها و نحوه استفاده و کار کردن با پدیده‌ها سر و کار دارد و الگوهای مشخص و قاعده‌مندی برای انتقال و آموزش آن‌ها وجود دارد، در مورد دانش‌های مفهومی الگویی برای ارائه آن‌ها وجود ندارد (Entezari, 2007, p. 31). تحقق گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرایندمحور، در قالب یک رویکرد منطقی، عقلانی و نحوه تعامل با نظریه‌ها، ضرورت بررسی و مطالعه عمیق رویکردهای تدریس نظریه‌ها در محافل دانشگاهی و دانشگاهی را می‌طلبد.

با وجود اهمیت رویکردهای تدریس نظریه‌ها در راستای تحقق گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور در محافل دانشگاهی، بررسی پیشینه موجود نشان داد پژوهشی که به طور مستقیم به بررسی و تبیین رویکردهای تدریس نظریه‌ها پرداخته باشد، وجود ندارد. بر این اساس، مسئله‌ای که در این نوشتار بدان پرداخته می‌شود، بررسی رویکردهای مختلف نسبت به تدریس نظریه‌هاست. بدین منظور، با توجه به ضرورت رویکردهای مختلف به تدریس نظریه‌ها، چهار رویکرد مواجهه تاریخی، مواجهه درون پارادایمی، تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه‌های مختلف و رویکرد تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌های مختلف در تدریس نظریه مطرح و به توضیح هدف یادگیری، سازماندهی محتوای تدریس، ارائه مثال و تحلیل نقاط قوت و ضعف هر یک از رویکردهای چهارگانه پرداخته می شود.

رویکرد اول: مواجهه تاریخی در تدریس نظریه‌ها

یکی از قدیمی‌ترین روش‌ها برای نحوه مواجهه با نظریه‌ها، بررسی تاریخ نظریه‌ها و مراجعه به پیشگامان فلسفی و نظریه‌پردازان برجسته در نظریه‌های موجود است. نظریه‌ها به لحاظ نظری به صورت مجزا از یکدیگر و در یک توالی ثابت سازمان‌دهی می‌شوند. سیر تاریخی نظریه‌ها نقش مهمی در سازماندهی محتوا ایفا می‌کند. در این نوع سازماندهی، مفاهیم و اصول نظریه‌ها بر اساس رویکرد نظریه‌پردازان مختلف،

اما مبتنی بر سیر تاریخی تنظیم می‌شود. در واقع آنچه در سازماندهی محتوا اهمیت دارد، تقدم و تاخر در شکل‌گیری نظریه‌ها از نظر سلسله‌مراتب زمانی است و به پارادایم‌ها و فرانظریه‌ها توجهی نمی‌شود. از اینرو، هدف نهایی یادگیری در این رویکرد، دست‌یابی به سیر تاریخی شکل‌گیری نظریه‌ها می‌باشد.

نمونه ای که از این نوع روش در تدریس نظریه‌های برنامه‌درسی می‌توان ارائه نمود این است که نظریه‌پردازان برجسته در برنامه‌درسی و نظریه‌های هر کدام بر اساس سیر تاریخی مطرح شود: ابتدا فرانکلین بابیت[1] در سال ۱۹۱۸ و نظریه او در حوزه برنامه‌ی درسی تدریس شود. سپس، نظریه رالف تایلر[2] در سال ۱۹۴۹ و پس از آن در سال ۱۹۶۲ نظریه هیلدا تابا[3] به ترتیب ارائه شود، همانطور که ترتیب سال‌ها نشان می‌دهد، در این رویکرد، تدریس نظریه‌ها بر اساس سلسله‌مراتب زمانی صورت می‌گیرد. از جمله مزیت‌های این رویکرد، شناخت ایده‌های ویژه و نظریه‌پردازان برجسته و آشنایی با مفاهیم خاص هر نظریه و تشریح جزئیات آراء یک صاحب‌نظر و به تبع آن شناخت دقیق اندیشه‌های یک فرد می‌باشد، اما به دلیل سازماندهی نظریه‌ها به شیوه نظریه‌های مجزا از هم عدم ارتباط‌یابی مناسب بین آراء صاحب‌نظران مختلف، عدم دستیابی به دیدگاه کل‌گرایی، وجود تنوع و فراوانی در نظریه‌های مختلف، عدم ارتباط منطقی بین نظریه‌های مختلف، تدریس پراکنده نظریه‌ها از لحاظ منطق هر نظریه و ارائه نظریه‌ها بدون چارچوب پارادایمی مشخص به عنوان نقاط ضعف این رویکرد مطرح می‌گردد.

رویکرد دوم: مواجهه درون پارادایمی در تدریس نظریه‌ها

در این رویکرد، تدریس به روش تحلیلی[4] صورت می‌گیرد و در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ نه تنها در غرب بلکه در جاهای دیگر نیز برجسته بوده است و می‌توان آن را به عنوان رویکرد درون پارادایمی[5] در نظر گرفت (Guzzini, 2001, p. 109) وجه تسمیه روش تحلیلی از آن جهت است که در این رویکرد، تدریس چند نظریه در درون یک پارادایم با هم به منظور کشف ارتباط بین آنها پرداخته می‌شود. در روش مواجه درون پارادایمی، فهم نظریه درون فرانظریه و پارادایم اهمیت پیدا می‌کند. مدرس با ارائه نظریه‌ها و سؤال از چگونگی شکل‌گیری نظریه و ارائه نظریه‌ها در قالب پارادایم‌های موجود و همچنین ارائه فرانظریه‌های موجود، زمینه درک عمیق نظریه و کنکاش در نظریه را برای دانشجو فراهم آورد.

فرانظریه عمل تحلیل، ترکیب، تلفیق و نقد نظریه‌های مختلف مربوط به حوزه معرفتی خاص و ترسیم

1. Franklin Bobbitt
2. Ralph Tyler
3. Hilda Taba
4. Analytical
5. Inter-Paradigm Debate

شمای نظریه‌ها در یک قالب جدید و نظام‌یافته است، پس می‌توان گفت که فرانظریه یک نظریه درباره مجموعه‌ای از نظریه هاست. در واقع بر اساس وجوه تشابه و تفاوت نظریه‌های گوناگون طبقه‌بندی جدیدی شکل می‌گیرد که به آن فرانظریه گویند (Ghourchian and Tansaz, 2009, p. 119). با توجه به اینکه نظریه‌های مختلف بر اساس پارادایم‌ها و مبانی فلسفی مختلف شکل گرفته‌اند، بنابراین درون هر پارادایم، نظریه‌های متعددی وجود دارد. پارادایم، تغییر الگوهای کلان فکری حاکم بر یک جامعه علمی است. به‌زعم کوهن[1] پارادایم، مجموعه‌ای از باورها و پیش‌فرض‌های بنیادی است که در هستی‌شناختی، شناخت‌شناسی و روش‌شناسی متجلی می‌شود و راهنمای کنشی افراد در زندگی شخصی و علمی است و در آن مجموعه‌ای از نظریه‌های مشترک در مبانی فلسفی حول یک پارادایم مطرح می‌شوند (Kuhn, 1970, p.17).

برخلاف رویکرد اول که نظریه‌ها بر اساس سلسله‌مراتب زمانی ارائه می شوند، در این رویکرد نظریه‌ها در قالب پارادایم و فرانظریه معرفی می شوند. نظریه‌ها به طور پراکنده و دور از هم تدریس نمی‌شوند، بلکه مجموعه‌ای از نظریه‌ها با توجه به پارادایم و فرانظریه‌های مشخص تدریس می‌شوند. فهم نظریه درون فرانظریه و پارادایم، همچنین چگونگی شکل‌گیری نظریه‌ی جدید در این رویکرد اهمیت می‌یابد. در نتیجه فهم عمیق نظریه‌های موجود و درک منطق فرانظریه‌ها و پارادایم‌های موجود و ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرانظریه‌ها و پارادایم‌ها طبقه‌بندی و ارائه نظریه‌ها شکل می‌گیرد.

نظریه‌ها از لحاظ نظری به صورت مجزا از یکدیگر سازمان‌دهی نمی‌شوند، بلکه نظریه‌ها در ارتباط منطقی با یکدیگر و با برجسته نمودن پارادایم‌ها و فرانظریه‌ها مطرح می‌شوند. در این شیوه چند نظریه با هم هماهنگ و مرتبط می‌شوند و آنچه در یک نظریه یاد داده می‌شود با یادگیری نظریه‌های دیگر تقویت می‌شود. به عبارت دیگر سازماندهی به شیوه نظریه‌های مرتبط به هم از لحاظ مفهومی و مبتنی بر ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرانظریه‌ها و پارادایم‌ها بر اساس مفروضات بنیادین مشترک هستی‌شناختی، ارزش‌شناختی و روش‌شناختی صورت می‌گیرد.

نمونه ای که از این نوع روش در تدریس نظریه‌های برنامه‌درسی و البته سایر موضوع های حوزه برنامه‌درسی می‌توان ارائه نمود، تدریس نظریه‌ها بر اساس طبقه‌بندی پاینار[2] از نظریه‌های برنامه‌درسی می باشد. پاینار نظریه‌های برنامه‌درسی را در سه پارادایم سنت‌گرایان[3]، تجربه‌گرایان مفهومی[4] و نومفهوم‌گرایان[5]

1. Kuhn
2. Pinar
3. Traditionalists
4. Conceptual - Empiricists
5. Reconceptualist

طبقه‌بندی کرده است (Pinar, 1978, pp. 205 – 210). نظریه‌های مختلف در سه پارادایم مختلف سنت‌گرایی، تجربه‌گرایی مفهومی و نومفهوم‌گرایی تدریس می‌شوند، به این صورت که؛ ویژگی‌های کلان هر پارادایم و نظریه‌های نمایندگان شاخص در آن پارادایم مطرح می‌شود:

پارادایم سنت‌گرایی در برنامه درسی در دهه ۱۹۲۰ شکل گرفت. فرانکلین بابیت و رالف تایلر از پیشگامان سنت‌گرایی هستند که اولین بار برنامه‌ریزی را به عنوان علم مطرح کردند. آن‌ها اصول و سلسله‌مراتب و مدیریت علمی را به برنامه‌های درسی منتقل کردند. تمرکز اصلی سنت‌گرایان بر مدارس است و علاقه کمتری به گسترش نظریه برنامه‌درسی دارند. نظریه‌های تایلر، تابا، سیلور و الکساندر[۱]، دانیل تنر و لورل تنر[۲]، تالیفات نیل[۳] و زایس[۴] و مانند آن به عنوان نظریه‌های شاخص در پارادایم سنت‌گرایی مطرح می‌شوند.

پارادایم تجربه‌گرایان مفهومی در برنامه درسی در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اویل دهه ۱۹۶۰، همزمان با پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا شکل گرفت. تجربه‌گرایان مفهومی علاقه‌مند به بررسی پدیده‌های برنامه‌درسی به طور تجربی هستند و هدف کنترل رفتار را نیز دارند. نظریه‌های پوزنر[۵]، واکر[۶]، جانسون[۷] و شورت[۸] و مانند آن در پارادایم تجربه‌گرایی مفهومی به عنوان نظریه‌های شاخص مطرح می‌شوند.

پارادایم نومفهوم‌گرایی در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اواسط دهه ۱۹۷۰ شکل گرفت. نومفهوم‌گرایان با تجدیدنظر در مفاهیم اساسی برنامه‌های درسی و یا شیوه خاص آن را تحلیل کردند و در واقع نومفهوم‌گرایان به دو دسته تقسیم شدند: یک دسته با انتقاد از سنت‌گرایان معتقدند آن‌ها هدف‌ها را به هدف‌های رفتاری و هدف‌های مشخصی محدود کرده‌اند. از این منظر، باوجود اینکه، هدف های تربیتی به فعالیت انسان‌ها نظم می‌بخشد، اما وقتی هدف‌ها صد در صد معین و رفتاری می‌شوند، فعالیت دانش‌آموزان به همان هدف ها محدود می‌شود و مانع خلاقیت و آفرینندگی آنان می‌شود. دسته دوم از بازنگران مفهومی، مفاهیم جدیدی را مطرح کردند و در واقع، دست به کالبدشکافی برنامه‌درسی زدند. آنها معتقدند برای شناخت برنامه‌درسی،

1. Saylor & Alexander
2. Tanner and Tanne
3. Neil
4. Zais
5. Posner
6. Walker
7. Johnson
8. Short

باید فرهنگ زنده جامعه را شناخت. برنامه درسی چیزی نیست که برنامه‌ریزها توصیه می‌کنند بلکه برنامه-درسی چیزی است که کودکان یاد می‌گیرند. نظریه‌های کلیبارد[۱]، آیزنر[۲]، گرین[۳]، برمن[۴] و پاینار[۵]، هیوبنر[۶]، کلوهر[۷] و مکدونالد[۸] و مانند آن در پارادایم نومفهوم‌گرایی تدریس می‌شوند. از نقاط قوت این رویکرد نسبت به تدریس نظریه‌ها این است که نظریه‌ها از لحاظ نظری به صورت مجزا از یکدیگر سازمان‌دهی نمی‌شوند، بلکه نظریه‌ها در ارتباط منطقی با یکدیگر و با برجسته نمودن پارادایم‌ها و فرانظریه‌ها مطرح می-شوند. در این شیوه چند نظریه با هم هماهنگ و مرتبط می‌شوند و آنچه در یک نظریه یاد داده می‌شود، با یادگیری نظریه‌های دیگر تقویت می‌شود. به عبارت دیگر سازماندهی به شیوه نظریه‌های مرتبط به هم از لحاظ مفهومی و مبتنی بر ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرانظریه‌ها و پارادایم‌ها صورت می‌گیرد.

تدریس منسجم نظریه‌ها با توجه به پارادایم و فرانظریه‌های مشخص، فهم نظریه درون فرانظریه و پارادایم، درک چگونگی شکل‌گیری نظریه جدید، فهم منطق طبقه‌بندی فرانظریه‌ها و پارادایم‌های موجود و ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرانظریه‌ها و پارادایم‌ها و تقویت یادگیری نظریه‌های جدید بواسطه فهم ارتباط نظریه‌های قبلی درون فرانظریه و پارادایم به عنوان نقاط قوت این رویکرد می‌باشد. رویکرد دوم نیز با چالش-ها و نقطه ضعف‌هایی مواجه است: نخست، دشواری درک صحیح نظریه‌ها درون فرانظریه و پارادایم است. علاوه بر آن، دانشجویان به قدری درگیر درک نظریه درون فرانظریه و پارادایم می‌شوند که فرصتی برای نقد طبقه‌بندی نظریه‌ها درون فرانظریه‌ها و پارادایم‌ها را نمی‌یابند. چالش سوم این است که در این رویکرد دانشجویان ارتباط بین نظریه و بافت اجتماعی شکل‌گیری نظریه را درک نمی‌کنند. به عبارت دیگر بافت اجتماعی و زمینه‌ای که نظریه در آن خلق شده است، در این رویکرد مورد بررسی قرار نمی‌گیرد

رویکرد سوم: تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه‌های مختلف

روش سوم در تدریس نظریه‌ها، تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه‌ها و پارادایم‌های نظریه‌ای مختلف است. توانایی پی بردن به مفاهیم کلیدی یک نظریه و درک معنای متفاوت مفاهیم کلیدی یکسان با توجه به بافت نظریه در این رویکرد مدنظر است. مفاهیم سنگ‌بنای نظریه‌های علمی‌اند (Mahdavi & Bostan, 2013, p. 86). معنای این

1. Klibard
2. Eisner
3. Green
4. Berman
5. Painar
6. Huebner
7. Klohr
8. MacDonald

مفاهیم از نظریه یا نظریه‌های درون یک پارادایم به بافت نظریه‌ای یا پارادایم دیگر متفاوت می‌شود. معنی اصلی این مفاهیم از بافتی که در آن گنجانده شده‌اند، گرفته می‌شود. توجه به مفاهیم کلیدی درون یک نظریه راه خوبی برای اشاره به بحث‌های اصولی و انتقادی در نظریه را فراهم می‌آورد. نظریه‌ها در این رویکرد از حیث جنبه‌های معنایی و لغوی مورد بررسی قرار می گیرند و دانشجو در فضای انتزاعی و به دور از بحث‌های تجربی به تحلیل مفاهیم می‌پردازد.

نظریه‌های مختلف حول محور یک مرکز سازمان‌دهی مشترک، اعم از یک مفهوم، موضوع، مسئله یا مضمون تنظیم می‌شوند. نظریه محتوا محور است و تدریس نظریه‌ها حول محور مضامین دانشی صورت می گیرد. رویکرد مبتنی بر مضمون به دانشجویان کمک می‌کند تا محتوای سطح عالی‌تر و اندیشه‌های کلی‌تر را به دست آورند تا در فهم موضوع و موقعیت‌های خاص مورد استفاده قرار دهند. برای تدریس نظریه‌ها مفهوم خاصی با توجه به دیدگاه‌های نظری مختلف در نظر گرفته می‌شود که در آن هر دیدگاه به نوعی به روشن کردن این مفهوم به کار می‌آیند و به توضیح جنبه‌ای از آن می‌پردازند. در اینجا محتوا یا مضموناصلی یک سازمان‌دهی مفهومی است که نظریه‌های مختلف حول محور آن ارائه می‌شود. به طورنمونه، درک مفهوم کلیدی یادگیری در رویکردهای مختلف رفتاری، رفتاری- شناختی و سازنده‌گرایی و پی بردن به تفاوت این مفاهیم با توجه به بافت نظریه‌ها موردتوجه قرار می گیرد.

در رویکرد رفتاری، «یادگیری زمانی رخ می‌دهد که در نتیجه پاسخ ارگانیزم به محرک‌ها، رفتارهای جدید یا تغییرات در رفتار ایجاد شود». در رویکرد رفتاری – شناختی، «یادگیری به معنای تغییرات ایجاد شده در دانش ثبت شده در حافظه بلندمدت بر اثر تعامل مکانیزم های شناختی با تکالیف محیطی است.». در رویکرد سازنده‌گرایی، «یادگیری فرایندی است که در آن ارگانیزم بر اساس دانش و تجربه قبلی و نیز تفسیرهای شخصی از موقعیت، مفاهیم و ایده‌های جدید را خود بنا می کند.» در این رویکرد استاد، دانشجویان را جهت دستیابی به درک مفاهیم کلیدی یک نظریه به تجزیه‌وتحلیل مفاهیم اساسی نظریه با توجه به بافتی که نظریه در آن شکل گرفته است، راهنمایی می‌کند. همچنین دانشجویان را در درک تفاوت‌ها و شباهت‌های مفاهیم لغوی یکسان اما معنایی متفاوت در درون نظریه‌ها و پارادایم‌های نظریه‌ای مختلف کمک می‌کند. در نتیجه اجرای فعالیت‌های یاددهی- یادگیری در این رویکرد، فهم بهتر و واقعی‌تر از شباهت‌ها و تفاوت‌های نظریه‌ها و پارادایم‌ها برای دانشجویان ایجاد می‌شود. بعلاوه، در این مرحله دانشجویان می‌توانند به نقد نظریه‌ها نیز بپردازند، چرا که با تجزیه‌وتحلیل نظریه و دست‌یابی به مفاهیم کلیدی با توجه به بافت و ماهیت نظریه و درک تفاوت مفاهیم یکسان در بافت‌های مختلف از نظریه‌ها، مسیر برای بحث و نقد نظریه‌ها کاملا روشن می‌شود. بنابراین می‌توان فهم عمیق نظریه‌ها و درک شباهت‌ها و تفاوت‌های نظریه‌ها و

پارادایم‌ها را از نقاط قوت این رویکرد برشمرد.

از محدودیت‌های رویکرد سوم این است که نظریه‌ها در فضای کاملا انتزاعی و دور از بحث‌های تجربی و پدیده‌های عملی و کاربردی مورد تجزیه‌وتحلیل قرار می‌گیرد. از این رو، برای رفع این محدودیت روش چهارم پیشنهاد می‌شود. در واقع، محدودیت‌های این رویکرد با ارائه رویکرد چهارم رفع می‌گردد.

رویکرد چهارم: تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌های مختلف

رویکرد چهارم در تدریس نظریه‌ها، تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌ها و پارادایم‌های نظریه‌ای مختلف است که به صراحت از یک موقعیت یا پدیده تجربی آغاز می‌شود. در این رویکرد به منظور تدریس نظریه‌ها، ابتدا یک موقعیت یا پدیده تجربی با توجه به بافت و پیشینه شکل‌گیری آن مورد تحلیل و نقد قرار می‌گیرد. سپس، مباحث نظری و انتزاعی‌تر مطرح می‌شود. در واقع مفاهیم کلیدی نظریه که از سطح انتزاع بالایی برخوردارند، در فضای کاملا انتزاعی و نظری مورد تجزیه‌وتحلیل قرار نمی‌گیرد، بلکه در فضای تجربی و بستر اجتماعی مربوط به شکل‌گیری مفاهیم و پدیده‌های تجربی نظریه تبیین می‌شوند. در این رویکرد ارتباط معناداری بین مباحث عملی و نظری برقرار می‌شود.

نظریه حول محور یک واقعه یا پدیده تجربی تنظیم می‌شود و ابتدا بافت تجربی یا طبیعی شکل‌گیری نظریه موردبحث قرار می‌گیرد، سپس مضامین دانشی و مفهومی انتزاعی‌تر نظریه بیان می‌شود. نمونه ای که از این نوع روش تدریس می‌توان بیان نمود، ارائه نظریه ارزشیابی کیفی است. در این رویکرد بجای پرداختن به مبانی فلسفی و نظری الگوی ارزشیابی کیفی، ابتدا پدیده ارزشیابی توصیفی که یک واقعه یا پدیده تجربی محسوب می‌شود و در سال‌های اخیر در ایران موردتوجه متصدیان آموزش‌وپرورش بوده است، مورد تحلیل و نقد قرار می‌گیرد، سپس مباحث نظری مربوط به نظریه‌های مختلف ارزشیابی کیفی مطرح می‌شود. مطرح نمودن پدیده ارزشیابی توصیفی در آموزش‌وپرورش، زمینه و بستر مناسبی را جهت ارائه نظریه‌های مربوط به ارزشیابی‌های کیفی فراهم می‌آورد.

مدرس در ابتدای تدریس توجه فراگیران را به پدیده ارزشیابی توصیفی جلب نموده و مقدمه‌ای را بیان می‌کند: طرح ارزشیابی توصیفی مشهور به ارزشیابی کیفی یا طرح حذف نمره، تجربه نوآورانه برخاسته از عمل در مقطع ابتدایی آموزش‌وپرورش ایران است. این طرح به صورت پیش آزمایشی در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ اجرا و ارزشیابی شد. در اجرای طرح جدید ارزشیابی توصیفی در مدارس مشمول طرح، تلاش می‌شود تا با تاکید بر ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی و همچنین دادن بازخورد توصیفی، آموخته‌های دانش‌آموزان ارزشیابی شود. پس از اینکه فراگیران به پدیده ارزشیابی توصیفی که در آموزش‌وپرورش در

حال جریان است، توجه نمودند و تفاوت موجود در ارزشیابی جدید و قدیم را درک کردند. مدرس با نقد و به چالش کشاندن مبانی نظری ارزشیابی کمی ضرورت تغییر رویکرد ارزشیابی را مطرح می‌کند و سپس مبانی نظری ارزشیابی توصیفی را مطرح می‌کند. همچنین با توجه به بستر اجرای ارزشیابی توصیفی در مقطع دبستان، مدرس می‌تواند پدیده ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران را از منظر رویکردها و پارادایم‌های مختلف مورد بررسی قرار دهد.

همانطور که اشاره شد، در این رویکرد دانشجویان برای یادگیری یک نظریه، ابتدا با موقعیت طبیعی یا پدیده تجربی مربوط به نظریه مواجه می‌شوند و سپس، مباحث نظری و انتزاعی در نظریه مطرح می‌شود. از آنجا که پدیده‌های تجربی، از عینیت بیشتر و انتزاع کمتری نسبت به مفاهیم نظری برخوردارند، دانشجویان راحت‌تر و آسان‌تر نظریه را درک می‌کنند. بنابراین، تجربه ناخوشایند و ترس‌آور کلاس درس نظری به تجربه خوشایند و به دور از ترس و دلهره تبدیل می‌شود. تغییر در احساس دانشجویان از کلاس‌های نظریه و یادگیری ساده‌تر نظریه‌ها را می‌توان به عنوان نقاط قوت این رویکرد یاد کرد. اگرچه یادگیری نظریه‌ها در این رویکرد برای دانشجویان ساده‌تر و ملموس‌تر است اما تدریس آن برای استادان سخت‌تر و پیچیده‌تر است، چرا که تسلط همزمان استاد به نظریه‌ها و پارادایم‌های گوناگون و همچنین تسلط بر پدیده‌های تجربی یا موقعیت‌های طبیعی مربوط به نظریه، تدریس نظریه‌ها را دشوار و پیچیده می‌سازد. دشواری و پیچیدگی تدریس نظریه‌ها در این رویکرد می‌تواند به عنوان یکی از محدودیت‌های رویکرد چهارم مطرح شود.

نتیجه

آنچه در نظام آموزش عالی موجود به ویژه در قلمرو علوم انسانی مبنای بسط و توسعه دانش به شمار می‌آید، تولیدات علمی و نظریه‌هایی است که سیستم موجود در فراهم آمدن آن نقشی نداشته و بیشتر فعالیت‌های علمی و پژوهشی این حوزه علمی معطوف به بازخوانی نظریه‌های موجود است، اما شواهد نشان می‌دهد که حتی بازخوانی نظریه‌های موجود نیز به روش صحیحی صورت نمی‌گیرد. شناسایی و بکارگیری رویکرد مناسب از تدریس نظریه‌ها، نقش کلیدی در شکل‌گیری گفتمان نظریه‌ای نتیجه‌محور و زمینه‌سازی برای شکل‌گیری و نضج گفتمان فرآیند محور دارد. با وجود اهمیت رویکردهای تدریس نظریه‌ها در راستای تحقق گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور در محافل دانشگاهی، بررسی پیشینه موجود نشان داد، پژوهشی که به طور مستقیم به بررسی و تبیین رویکردهای تدریس نظریه‌ها پرداخته باشد، وجود ندارد. در این نوشتار، به عنوان مطالعه اولیه، به بررسی رویکردهای تدریس نظریه‌ها پرداخته شد. بدین منظور، چهار رویکرد مواجهه تاریخی، مواجهه درون پارادایمی، تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه‌های مختلف؛

و رویکرد تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌های مختلف در تدریس نظریه مطرح شده است. هر کدام از رویکردهای چهارگانه دارای نقاط قوت و ضعف خاصی است که تا حدی، نقاط ضعف یک رویکرد در رویکرد دیگر برطرف می‌شود. به طورنمونه در رویکرد اول، ارائه نظریه‌ها بدون ارتباط منطقی بین نظریه‌ها و به صورت پراکنده به عنوان نقطه ضعف مطرح شده است، این نقطه ضعف در رویکرد دوم با ارائه نظریه‌ها در قالب پارادایم و فرانظریه رفع شده است. از نقاط ضعف رویکرد سوم این است که نظریه‌ها در فضای کاملا انتزاعی و دور از بحث‌های تجربی و پدیده‌های عملی و کاربردی ارائه می‌شوند که این نقطه ضعف در رویکرد چهارم، با ارائه پدیده‌های تجربی مربوط به نظریه رفع شده است.

از میان چهار رویکرد تبیین شده نسبت به تدریس نظریه‌ها، رویکرد چهارم نسبت به رویکردهای دیگر از یک‌سو دارای محاسن بیشتر و از سوی دیگر پیچیده‌تر و دشوارتر است. به این دلیل که توانسته است بین مباحث عملی و نظری نظریه‌ها ارتباط معناداری برقرار کند، یادگیری ساده‌تر و عینی‌تری از نظریه‌ها را فراهم آورد و از همه مهم‌تر کلاس نظریه‌ها را برای دانشجویان از یک دنیای کاملا علمی، شاعرانه و دور از عمل وارد یک دنیای ملموس و واقعی نماید، از محاسن بیشتری برخوردار شده است. پیچیده‌تر و دشوار بودن این رویکرد به این خاطر است که برای استاد تسلط همزمان به نظریه‌ها و پارادایم‌های گوناگون و تسلط بر پدیده یا موقعیت تجربی، دشوار است.

با توجه به ویژگی‌های منحصر به فردی که هر یک از رویکردهای چهارگانه تدریس نظریه‌ها دارا می‌باشند، انتخاب هر یک از رویکردهای چهارگانه بر اساس هدف تدریس و ماهیت نظریه‌های مورد تدریس وابسته به موقعیت است. انتظار می‌رود شناسایی و بکارگیری شیوه مناسب در تدریس نظریه‌ها موجبات فهم عمیق و انتقادی نظریه‌های موجود از یک‌سو و زمینه‌سازی برای تولید نظریه‌های جدید از سویی دیگر و بطور کلی شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای در آموزش عالی را فراهم سازد. همچنین با توجه به جایگاه تدریس نظریه‌ها در برنامه درسی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای استادان دروس نظری، به برنامه ریزان و متصدیان نظام آموزش عالی و انجام مطالعات میدانی از وضعیت تدریس نظریه‌ها بر اساس سامانه مفهومی و روشمند برای تدریس نظریه‌ها در دانشگاه‌ها به پژوهشگران توصیه و پیشنهاد می‌شود.

References

Amin Khandaghi, M. (2012). *Curriculum Theory of Curriculum Studies PhD course notes*. Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Education and Psychology. (In Persian).

Baharifar, A. and Danayefard, H. (2006). *Development of theories in social sciences: the necessity of formulating the criteria for the evaluation of the production of theoretical*

sciences. Management Research in Iran, 10(46), 83-102. (In Persian).

Beauchamp, G. (1981). *Curriculum Theory (4th Ed)*. Itasca, IL: Peacock.

Elbrou, M (2001). *World Age: Sociology of the phenomenon of globalization*. (N. Salarzadeh Amiri, Trans), Tehran: Azad Andishan. (In Persian).

Entezari, A. (2007). *Comparison of Knowledge Culture between Higher Education and Research Management and Planning Research*, School of Radio and Television, and the School of Civil Aviation. Dissertation Higher Education and Research Institute of Management and Planning, Tehran. (In Persian).

Fahim Kalam, M. and Mohseni, M.R. (2010). *Commitment Theorizing, Concerns and Solutions. The Role of Theorizing Sites in the Scientific Development of the Country*, Islamic Azad University of Gorgan Branch. (In Persian).

Ghourchian, N. G. and Tansaz, F. (2009). *curriculum*. Tehran: Institute for Research and Planning for Higher Education. (In Persian).

Guzzini, S (2001). *The Significance and Roles of Teaching Theory in International Relation*. JIRD. 4(2), 98-117. Faculty of Social Sciences, Centre of International Relations.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta- analyses on achievement*. London: Routledge.

Hooks, B (1994). *Teaching in transgress: education as the practice of freedom*. NewYork: Routledge.

Hooman, H. A. (2012). *Understanding the Scientific Method in Behavioral Sciences*. Third edition, Tehran: Samt. (In Persian).

Jamshidi, M. H., Shirkhani, A. and Sabzi, D (2016) *Theorizing and Islamization of Human Sciences Theories*. Epistemological Studies at Islamic University, 18(4), 455 -472. (In Persian).

Jamshidi, M.H., Sabzey, D., Madame, J. (2015) *The values of the Islamic revolution and theorizing (in the era of cultural change*. Epistemological Studies at Islamic University, 18(3), 451 -468. (In Persian).

Koetting, R. Combs, M (2001). *The Importance of Theory and Theoretical Discourse*. Curriculum and Theaching Dialogue, 4(2), 145- 137.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago

Lizardo, O (2012). *What young people should know about theory and theorizing today*. Perspectives: Newsletter of the ASA Theory Section 34(2). Htlm: http://www3.nd.edu/~olizardo/papers/theory-remarks.pdf.

Lotfabadi, H. (2003). *The position of theorization in research on education and psychology in Iran*. Journal of Educational Innovations, 1(10), 7 -12. (In Persian).

Maggie, B. (1999). *Men of Thought.* **.** (E.Fooladvand, Trans), Second edition, Tehran: Tarh No. (In Persian).

Mahdavi, S. M. S. and Bostan, H. (2013). *Methodological Foundations of Theory in Islamic Sociology with Adaptation to Family Sociology*. Humanities Methodology, 18(71), 69-98. (In Persian).

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.

Mohseni, R.A. (2010). *What is the theory and how to construct the theory and its formulation*. National Conference The Role of Theorizing Sites in the Scientific Development of the Country, Islamic Azad University of Gorgan Branch. (In Persian).

Mohsenpour, Bahram (2004) The necessity of formulating a curriculum theory for the

educational system of Iran, Jornal of Educational Innovations; 3 (7). 99 - 114. . (In Persian).

Pinar, W. F. (1978). *The Reconceptualisation of Curriculum Studies*, Journal of Curriculum Studies, 10(3), 205 - 214.

Samadi, H (2012). *The structure of scientific theories in the natural sciences and social sciences*. Research Institute of Hosein and University , Qom. (In Persian).

Sammons, P. Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools*. A review of school effectivenes research. London: OFSTED.

Tyler Ralph W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.

Vasei, A.R (2010). Theorizing and challenges. The Role of Theorizing Sites in the Scientific Development of the Country, Islamic Azad University of Gorgan Branch. (In Persian).